

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

MEDICINSKI FAKULTET OSIJEK

Diplomski studij sestrinstva

Josipa Bermanec

**INKLUZIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA
U RAZVOJU U SREDNJE ŠKOLE –
STAVOVI UČENIKA I NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Čakovec, 2018.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

MEDICINSKI FAKULTET OSIJEK

Diplomski studij sestrinstva

Josipa Bermanec

**INKLUZIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA
U RAZVOJU U SREDNJE ŠKOLE –
STAVOVI UČENIKA I NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Čakovec, 2018.

Rad je ostvaren u: Srednjoj školi Čakovec

Mentor rada: dr. sc. Slavica Šimić Šašić, doc.

Rad sadrži: 32 stranice, 11 tablica.

Zahvaljujem svojoj mentorici dr. sc. Slavici Šimić Šašić, doc. i svojoj obitelji na velikoj podršci i razumijevanju.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Teškoće u razvoju	2
1.2. Inkluzija	3
1.3. Stavovi	4
1.4. Povijesni pregled	5
1.5. Dosadašnja istraživanja	6
2. CILJ RADA	9
3. ISPITANICI I METODE	10
3.1. Ustroj studije	10
3.2. Ispitanici	10
3.3. Metode	10
3.4. Statističke metode	12
4. REZULTATI	13
4.1. Osnovna obilježja ispitanika	13
4.2. Stavovi o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju (SINKL 2.0)	15
4.2.2. Problemi s inkluzijom u nastavi	16
4.2.3. Parcijalna inkluzija	17
4.2.4. Stručna podrška	18
5. RASPRAVA	21
6. ZAKLJUČCI	24
7. SAŽETAK	25
8. SUMMARY	26
9. LITERATURA	27
10. ŽIVOTOPIS	30
11. PRILOG	32
11.1. Anketni upitnik	32

1. UVOD

U Konvenciji Ujedinjenih naroda (1989) o pravima djeteta izražena je opredijeljenost da čovječanstvo djetetu duguje najbolje što mu može pružiti. Republika Hrvatska potpisala je i ratificirala Konvenciju 1992. godine. U skladu s tim međunarodnim dokumentom Republika Hrvatska preuzela je obavezu njezina provođenja te obavezu izmjene i prilagodbe postojećih zakona i akata.

Sukladno Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda (2006), pravo osoba s invaliditetom jest obrazovanje bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti po načelu poštivanja sposobnosti razvoja djece s teškoćama u razvoju, kao i poštivanja njihovih prava na očuvanju vlastitog identiteta (čl.3.). Prema članku 24. države potpisnice trebaju osigurati sveobuhvatno obrazovanje na svim razinama, kao i cjeloživotno obrazovanje usmjereno na razvoj osobnosti osoba s invaliditetom, njihovih talenata i kreativnosti te mentalnih i tjelesnih sposobnosti u njihovom punom potencijalu. Od 1980. godine pažnja se u Republici Hrvatskoj posvećuje odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja za potpuno zadovoljavanje njihovog intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. Time su u zakonskoj regulativi započele smjernice za izjednačavanje prava djece s teškoćama u sustavu odgoja i obrazovanja na njima primjereno školovanje uz djecu bez teškoća (1).

Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa od ukupno 187695 srednjoškolaca, 2766 čine učenici s teškoćama, što ukazuje da je samo 1,47 % učenika s teškoćama uključeno u redovni sustav srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Uzevši u obzir navedene podatke, zaključujem da u RH oko 8,5 % učenika s teškoćama srednjoškolske dobi nije prepoznato niti im je osigurana adekvatna podrška neophodna za funkcioniranje u redovnim uvjetima. Većina djece i mladih s teškoćama koji su uključeni u redovni obrazovni sustav nemaju dovoljnu stručnu potporu. Kako bi se osigurala adekvatna potpora tim učenicima, nužno je potaknuti cjeloživotno obrazovanje nastavnika za rad s djecom s teškoćama (2).

1.1. Teškoće u razvoju

Za Bouillet (2010) djeca s teškoćama u razvoju jesu ona djeca koja pokazuju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i dr. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14) u čl. 65 detaljnije navodi kategorizaciju učenika s teškoćama:

- učenici s teškoćama u razvoju
- učenici s teškoćama u učenju
- učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te
- učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima.

Novi pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15, čl. 2., st. 2.) također navodi definiciju učenika s teškoćama u razvoju u kojoj se kaže da je riječ o učeniku čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta prethodno navedenih stanja (3). Na temelju međunarodnih dokumenata Hrvatski nacionalni obrazovni standard u odgojno-obrazovnu praksu uveo je promjene u terminologiji koje su u skladu sa suvremenim poimanjem ljudskih prava kako se dotad uvriježenim nazivljem ne bi podržavali stereotipi koji označavaju učenike s teškoćama kao manje vrijedne. U skladu s tim je i prijedlog nove Orijentacijske liste vrsta teškoća prema novim stručnim preporukama (prilagodba prema Alcott, 2001):

1. učenici s oštećenjem vida
2. učenici s oštećenjem sluha
3. učenici s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije
4. učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima
5. učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima
6. učenici s poremećajima pažnje/hiperaktivnosti
7. učenici sa specifičnim teškoćama učenja
8. učenici s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima

9. učenici s poremećajima iz autističnog spektra (1).

Vrstu i stupanj teškoća u razvoju pojedinog djeteta i potrebu odgovarajućih uvjeta za odgoj i obrazovanje te rehabilitaciju, ali i prijedloge primjerenog programa školovanja, određuje stručno povjerenstvo u skladu s propisanim Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14) (3).

1.2. Inkluzija

Inkluzija je viši oblik integracije invalidnih osoba u zajednicu, podrazumijeva nov odnos prema različitosti, potiče međusobno podržavanje, izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke; inkluzija ne rabi pojmove „prosječan“ ni „normalan“, „ispodprosječan“ ni „abnormalan“; ne izdvaja nijednu kategoriju učenika u posebne uvjete, nego osigurava pomoć i potporu svima u redovitom okruženju; inkluzija nije samo skup metoda i postupaka, nego ozbiljan interdisciplinarni i timski rad koji osigurava maksimalan razvoj individualnih potreba sve djece u skupini i maksimalnu pomoć obiteljima; ona se ne temelji na zamisli da smo svi jednaki niti da se svi u svemu slažemo; temelji se na poštivanju svakog učenika ponaosob kao ravnopravnog sudionika u obrazovnom sustavu i zajednici (4).

Inkluzija u prvom redu podrazumijeva pružanje jednakih prilika svima, kao i maksimalnu fleksibilnost u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve školske djece (Kiš-Glavaš, 2001). Inkluzija, u obrazovnom procesu, nije samo pitanje uključivanja učenika s teškoćama u razvoju, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i tehnike komunikacije. Specifična kvaliteta inkluzije proizlazi iz zadovoljavanja posebnih potreba, što uključuje ne samo pojedinca s posebnim potrebama, već i društvo kao cjelinu, a osobito lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi. Dalje se može zaključiti da, ukoliko se zadovolje potrebe pojedinca, onda se takav pojedinac ne može i dalje smatrati osobom s posebnim potrebama. Postizanje tog cilja osnovna je ideja inkluzije (5).

Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, govori se o inkluziji u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti,

izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji (6).

1.3. Stavovi

Stav je stečena, relativno trajna i stabilna struktura pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i ponašanja prema nekom objektu (osobi, skupini, pojavi, ideji). Stavovi se oblikuju u procesima socijalizacije i stječu na osnovi izravnog iskustva s objektom stava ili posredno, u interakciji s društvenom okolinom. Pozitivan stav očituje se u težnji da se objekt stava podrži, pomogne i zaštiti, a negativan stav u tome da se objekt izbjegava, onemogući ili napadne. Stvaranje stava, njegova razmjerna trajnost, otpornost na promjene te mogućnost mijenjanja ovise o funkcionalnoj osnovi, motivacijskoj snazi i svojstvenoj psihološkoj strukturi stava. Lakše se i više uočava i pamti ono što je u skladu s postojećim stavom, a previđa i zaboravlja ono što je u suprotnosti s tim stavom. Pod utjecajem stava dolazi do fizičkog i psihološkog udaljavanja i izbjegavanja osoba i skupina sa suprotnim stavovima te do izbjegavanja izvora novih spoznaja koje proturječe postojećem stavu (7).

Teškoće u razvoju i posebne potrebe učenika mogu značiti stigmatu te biti razlog neugodnih osjećaja. Stavovi koje imamo prema djeci s teškoćama formirani su na osnovi vlastitog iskustva i onoga što primamo od drugih. Stavovi društva nalažu da mogućnosti i potencijali djece nisu određeni objektivnom procjenom njihovog uspjeha, već negativnim osjećajima, emocijama i mišljenjima koji su uzburkani u nama i pod utjecajem su tradicionalnih zabluda. Strukturirana promjena stavova najefektivnija je kada se sva djeca od ranog djetinjstva imaju priliku družiti i komunicirati. Istraživanja su pokazala da se najbolji rezultati postižu uključivanjem djece u zajedničke aktivnosti (sport, učenje, glazbu ili umjetnost).

Promatrajući sustav u cjelini možemo zaključiti da su stavovi prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju još uvijek negativni. U osnovi negativnih stavova su, prije svega, strah od nepoznatog i nepoznavanje pojma inkluzije. Također, ne postoji jedinstven stav o inkluziji djece s teškoćama u razvoju ni jedinstvena platforma o implementaciji (8).

Djeca, koja postaju sastavni i produktivni dio određene zajednice, žele toj zajednici doprinositi, a ne ovisiti o njenoj pomoći i potpori. Dobro je da djeca s posebnim potrebama

pohađaju lokalne vrtiće i škole jer tako mnogo ljudi u lokalnoj zajednici počinje razumijevati njihov problem i potrebe (9).

1.4. Povijesni pregled

Do devetnaestog stoljeća skrb za ljude s posebnim potrebama ponajviše se kretala u oblicima različitih oblika njege u zatvorenim, odijeljenim ustanovama. Djecu su ili zadržavali u roditeljskom domu gdje su za njih skrbili članovi obitelji ili su ih slali u posebne ustanove. Ta djeca su za obitelji počesto predstavljala određen teret jer obitelji nisu imale gdje dobiti primjerene naputke i savjete (9).

Obrazovanje djece s intelektualnim teškoćama započinje u obliku posebnog razrednog odjeljenja u osnovnoj školi u Zagrebu 1930. godine. Od druge polovice 19. stoljeća do Drugog svjetskog rata izrastao je poseban sustav specijalnog školstva. Tako su nastala dva odvojena i samostalna sustava: redoviti i specijalni obrazovni sustav. Pozornost se usmjerava na pojedinca i njegovu teškoću. Pravo na obrazovanje u redovitim školama u RH ozakonjeno je 1980. Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima još uvijek nije doseglo odgovarajuću razinu. Razloge možemo potražiti u velikom broju učenika u razrednim odjelima, nedovoljnom broju stručnih suradnika u školama, nedostatku stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, (ne)kompetentnosti učitelja i sl. Unatoč dobrim propisima, još uvijek nije postignuta razina inkluzije (10).

U suvremenom pristupu kulturi obrazovanja ističe se inkluzivna kultura škole koja podrazumijeva uvažavanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem. Obrazovanje za sve, koje prema UNESCO-u pripada prioritetnom programu obrazovanja, usmjereno je na učenika i implicira inkluzivno obrazovanje. Time se izjednačavaju prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na nacionalni, vjerski, kulturni, dobni, spolni, jezični, socijalni ili neki drugi identitet različitosti, kao što je to i različitost u sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju. U takvoj školi za sve se stvaraju uvjeti u kojima zajedno s drugim učenicima uče i učenici s teškoćama. U Hrvatskoj su oni prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici s

teškoćama uvjetovanima odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima i imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe. Upravo uvažavanjem prava na jednakost različitih unaprijedio se odnos prema osobama s teškoćama koji se potpuno mijenjao zadnjih trideset godina (11).

1.5. Dosadašnja istraživanja

Obrazovna promjena ovisi o tome što nastavnici čine i misle – ni više ni manje. Njihova uvjerenja, stavovi i vrijednosti utječu na njihove postupke i razmišljanja te njihovu percepciju odgovornosti. Pozitivni stavovi svih sudionika neophodni su za uspješnost integracije, ali zbog najveće odgovornosti i svakodnevnog tereta koji nose učitelji i nastavnici u našim neprimjerenim organizacijskim i objektivnim uvjetima, njihove stavove u unapređenju ovog procesa, odnosno njihovu spremnost za uspjeh integracije može se smatrati presudnom. Srednjoškolski nastavnici, u odnosu na osnovnoškolske učitelje učestalije ističu svoju spremnost za rad s učenicima s posebnim potrebama, svjesniji su pozitivnih učinaka druženja učenika s posebnim potrebama i učenika bez teškoća u razvoju i u manjoj ih mjeri smatraju smetnjom u redovnom razredu te vide primjerenim sve oblike integracije, ali uz nužnu podršku defektologa - stručnog suradnika (12).

Rezultati istraživanja provedenog u Bosni i Hercegovini iznose stav građana koji smatraju da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati posebne obrazovne ustanove. Manje od 5% sudionika smatra da djeca sa smetnjama u razvoju trebaju pohađati redovne škole s istim programom kao i ostala djeca. Također smatraju da pohađanje nastave u redovnim školama djece s teškoćama u razvoju pozitivno utječe na njihov razvoj, da se uključivanjem djece s teškoćama razvijaju društvene vještine i tolerancija druge djece te bolje razumijevanje od strane njihovih vršnjaka (13).

Istraživanja inkluzivnog obrazovanja na srednjoškolskoj razini pokazala su da što su razredi viši, to je cilj nastave i odgojno-obrazovnog rada u školi usmjeren na razvoj sposobnosti, kompetencija te postizanje višeg školskog uspjeha. Stavovi učenika o tome kako se oni osjećaju u školi i razredu s drugim učenicima važan su element za razvoj inkluzivne kulture škole. Procjena odnosa učenika prema drugim učenicima i obratno, odnosa učitelja prema učeniku, percepcija o suradnji, pravilima u školi, pružanju potpore, dijeljenju neugodnih i

ugodnih osjećaja, zadovoljstva u školi i o međusobnom razumijevanju doprinos je onim nevidljivim i neartikuliranim elementima koji će dati odgovore u vrednovanju inkluzivne kulture škole i dati smjernice za promjene u odgojno-obrazovnom sustavu u smislu stvaranja inkluzivne politike škole i razvoja inkluzivne kulture škole (14).

U istraživanju „Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom“ istaknuto je kako ponašanje drugih osoba bitno utječe na socijalizaciju osoba s teškoćama u razvoju, a u ovom slučaju posebno je riječ o djeci. Djeci s teškoćama u razvoju potrebno je internalizirati stav da unatoč njihovim teškoćama nisu manje vrijedni od druge djece, a djeci koja nemaju teškoća u razvoju treba usaditi vrijednosti o različitosti te kako je vrlo važno pomagati onima kojima je to potrebno što može razviti osjećaj ponosa i samoispunjenja jer je netko vrlo zahvalan na pomoći (15).

Prisutnost djece s posebnim potrebama u redovnom obrazovanju ima pozitivne posljedice na području formiranja stavova učenika u njihovom okruženju. U razredima u kojima su uključena djeca s posebnim potrebama dobivena su zapažanja o razvoju pozitivnih stavova učenika o različitosti koji nisu dobiveni kod učenika koji nisu u svojim razrednim sredinama imali učenike s posebnim potrebama, odnosno dobiveno je zapažanje o dominaciji uobičajenih stereotipa. Pozitivna promjena u stavovima kod učenika bila je izražena njihovim većim prihvaćanjem, razumijevanjem i tolerancijom djece s posebnim potrebama, koje nije dobiveno kod učenika koji nisu imali iskustvo druženja s takvom djecom (16).

Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u literaturi su dovedeni u vezu s nekoliko faktora. Jedan od važnih faktora jest nivo podrške koja im je pružena. (Avramidis et al., 2000a; Nel et al., 2011) Avramidis i suradnici (Avramidis et al., 2000a) u svom istraživanju došli su do podatka da više od dvije trećine nastavnika smatra da nema dovoljnu podršku u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Iako je većina istraživanja ukazala na postojanje negativnih stavova učitelja prema inkluzivnom obrazovanju, postoje autori koji su u svojim istraživanjima dobili suprotne podatke. UNESCO je proveo studiju u 14 zemalja svijeta u kojoj je sudjelovalo 1000 nastavnika, čiji su rezultati pokazali da su pozitivniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju u onim zemljama u kojima je ono zakonom propisano, nasuprot zemljama u kojima postoji segregacijska politika (UNESCO, prema Avramidis & Norwich, 2002). Također, nastavnici su zagovarali pozitivne stavove i podržavali inkluzivno obrazovanje, ali uz izražene brige s resursima i podrškom u tom sistemu (Abdulah & Abosi, 2014) (17).

U istraživanju, u kojem se uspjeh obrazovne integracije procjenjuje socijalizacijom učenika s teškoćama i empatijskim karakteristikama tipičnih učenika u tim razrednim sredinama, dobiveni su rezultati koji ukazuju da samo uključivanje u redovne razredne sredine, automatski i samo po sebi, ne osigurava uspjeh učenicima s teškoćama u izgradnji prijateljskih odnosa i stvaranju socijalnih interakcija s vršnjacima, kao ni razvoj empatičnosti kod učenika tipičnog razvoja (18).

Nastavnici koji nisu imali edukaciju o učenicima s posebnim potrebama, u usporedbi s kolegama koji su imali, procijenili su nižu razinu podrške i pomoći u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s posebnim potrebama (19).

Pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan činitelj kad učitelj u svom razredu ima učenika/cu s teškoćama. Istraživanjem (Baker, 2006) je ustanovljeno da su bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika i njihov školski uspjeh te da su posebno važni za učenike s razvojnim teškoćama kao i one s problemima u ponašanju. U tome su značajni stavovi učitelja jer o njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i da nađu primjerene oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija tog procesa.

Black i LandauFine, (1995, prema Kiš-Glavaš (1999)) ističu da djeca bez teškoća u razvoju imaju značajnu ulogu za djecu s teškoćama jer im pružaju potporu, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja.

Kod nas provedena istraživanja (Žic i Igrić, 2001, Nazor i Nikolić, 1991, prema Žic 2002) govore da su djeca s teškoćama uglavnom odbačena u razredu. U redovnim školama u Hrvatskoj u skupini odbačenih unutar razreda nalazi se 68% djece s teškoćama u psihofizičkom razvoju (ADHD, kombinirane teškoće, usporeni kognitivni razvoj).

Rezultati istraživanja (Igrić i sur., 2009) pokazuju da učitelji još uvijek imaju povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije. Nadalje, učitelji procjenjuju ponašanje učenika s teškoćama lošijim u odnosu na druge učenike, a isto tako njihov sociometrijski položaj u razredu lošiji je od drugih učenika. To znači da je mikro sustav škole još uvijek nepovoljniji za djecu s teškoćama (11).

2. CILJ RADA

Ciljevi ovog rada jesu:

- ispitati stavove učenika i nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole
- utvrditi razlike u stavovima učenika i nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole
- utvrditi razlike u stavovima prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole s obzirom na obrazovni smjer učenika - gimnazijski i medicinski

3. ISPITANICI I METODE

3.1. Ustroj studije

Ispitivanje je provedeno kao presječna studija (20).

3.2. Ispitanici

Ispitanici su bili učenici završnih razreda srednje škole, obrazovnog smjera medicinska sestra / tehničar opće njege i obrazovnog smjera opća gimnazija i nastavnici Srednje škole Čakovec. Ukupno je ispitano 156 ispitanika, od kojih je 105 učenika i 51 nastavnik. Svi ispitanici bili su punoljetni. Prije ispitivanja dobivena je suglasnost od ravnateljice škole za provođenje ispitivanja. Ispitanicima su podijeljeni informativni pristanci kojima oni pristaju na sudjelovanje u provođenju istraživanja. Svi ispitanici informirani su o svrsi ispitivanja i potpisali su obavješteni pristanak.

3.3. Metode

Instrument istraživanja bio je anketni upitnik koji se sastojao od 2 dijela. Anketni upitnik sastavljen je od ukupno 30 pitanja. Prvi dio anketnog upitnika samostalno je kreiran. Upitnik su činila 2 pitanja demografskog tipa, 2 su se odnosila na obrazovanje i zanimanje, 2 pitanja na poznavanje ispitivanih pojmova te 5 pitanja koja su se odnosila na prethodna osobna ili hipotetska iskustva ispitanika pri susretu i kontaktu s učenicom s teškoćama u razvoju. Sva pitanja bila su zatvorenog tipa, osim drugog, koje se odnosilo na upis dobi u godinama. Drugi dio anketnog upitnika činio je „Upitnik stavova o inkluziji SINKL 2.0“ (Subotić i Anđić, 2016) za koji je dobiveno dopuštenje autora. Upitnik se sastojao od ukupno 19 tvrdnji koje su organizirane na 4 faktora – moralni imperativ inkluzije, problemi u inkluzivnoj nastavi, parcijalna inkluzija i stručna podrška.

SINKL faktor broj 1 (6 tvrdnji): Moralni imperativ inkluzije. Faktor obuhvaća tvrdnje koje zahtijevaju moralnu ispravnost i humanost inkluzije, zbog čega je treba primjenjivati bez

obzira na to koliko je zapravo (ne)efikasna. Dodatno, zahtijeva se i uloga inkluzije u umanjenju stigme učenika s teškoćama i podržava se njena primjena za sve učenike, bez obzira na stupanj izraženosti teškoća. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha domene moralnog imperativa inkluzije je za učenike 0,752, a za nastavnike 0,660.

SINKL faktor broj 2 (6 tvrdnji): Problemi u inkluzivnoj nastavi. Ovaj faktor predstavlja percepciju otežanog održavanja discipline u inkluzivnoj učionici, uz ukazivanje na disruptivna učenička ponašanja (od strane učenika s teškoćama prema drugim učenicima i obratno). Segment pritužbi roditelja učenika bez teškoća na učenike s teškoćama te ukazivanje na probleme u održavanju kvalitete nastave u inkluzivnoj učionici, a kao rezultat prisutnosti učenika s teškoćama. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha domene problema s inkluzijom u nastavi je za učenike 0,677, a za nastavnike 0,657.

SINKL faktor broj 3 (4 tvrdnje): Parcijalna inkluzija. Tvrdnje ovog faktora odnose se na učenike s teškoćama kao članove specijaliziranih škola ili učionica koje mogu biti i dio redovne škole. Učenici bi povremeno bili prisutni u redovnoj nastavi na predmetima koje mogu bez većih teškoća pratiti. Tvrdnje se također odnose na shvaćanje da je inkluzija primjerena samo u okolnostima u kojima je učenik s teškoćama u stanju pratiti i razumjeti nastavu te da samo u okviru specijalnih škola/odjela učenici s teškoćama mogu dobiti svu potrebnu pažnju. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha domene parcijalne inkluzije je za učenike 0,509, a za nastavnike 0,628.

SINKL faktor broj 4 (3 tvrdnje): Stručna podrška. Faktor se odnosi na zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobiva u inkluzivnom radu na nivou škole, od stručne službe i drugih nastavnika. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha domene stručne podrške za učenike je 0,776, a za nastavnike 0,869.

Tvrdnje su se odnosile na stavove i iskustva o inkluziji. Tvrdnje se nisu odnosile na znanja ili sposobnosti, tj. nije bilo točnih i netočnih odgovora. Zadatak ispitanika bio je navesti u kolikoj se mjeri slažu sa svakom od navedenih tvrdnji. Stupanj slaganja izražavali su zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali Likertova tipa s 5 stupnjeva pored svake od tvrdnji. Značenje brojeva bilo je: 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - nisam siguran/na, 4 - uglavnom se slažem, 5 - potpuno se slažem (21).

3.4. Statističke metode

Kategorijski podatci predstavljeni su apsolutnim i relativnim frekvencijama. Numerički podatci opisani su medijanom i granicama interkvartilnog raspona. Razlike kategorijskih varijabli testirane χ^2 testom, a po potrebi Fisherovim egzaktnim testom. Normalnost raspodjele numeričkih varijabli testirana je Shapiro-Wilkovim testom. Razlike numeričkih varijabli između dviju nezavisnih skupina testirane su Mann-Whitney U testom (x). Sve su P-vrijednosti dvostrane. Razina značajnosti postavljena je na $\text{Alpha} = 0,05$. Za statističku analizu korišten je statistički program MedCalc Statistical Software version 14.12.0 (MedCalc Software bvba, Ostend, Belgium; <http://www.medcalc.org>; 2014) (22).

4. REZULTATI

4.1. Osnovna obilježja ispitanika

Istraživanje je provedeno na 156 ispitanika, od kojih je 105 (67,3 %) učenika i 51 (32,7 %) nastavnik. U skupini učenika njih 52 (49,5 %) jesu gimnazijalci, a 53 (50,5 %) ispitanika su učenici medicinske škole. U skupini nastavnika, 38 (74,5 %) je nastavnika općih, a 13 (25,5 %) nastavnika stručnih predmeta. Žena je značajno više u skupini nastavnika, dok su prema razini obrazovanja 7 (14 %) nastavnika više stručne spreme, a njih 44 (86 %) je visoke stručne spreme (Tablica 1).

Tablica 1. Ispitanici prema spolu i razini obrazovanja

		Broj (%) ispitanika			p
		Učenici	Nastavnici	Ukupno	
Spol					
	Muškarci	36 (34)	8 (16)	44 (28)	0,02[*]
	Žene	69 (66)	43 (84)	112 (72)	
	Ukupno	105 (100)	51 (100)	156 (100)	
Razina obrazovanja					
	Srednja škola	105 (100)	0	105 (67)	< 0,001[†]
	Viša škola	0	7 (14)	7 (4)	
	Fakultet	0	44 (86)	44 (28)	
	Ukupno	105 (100)	51 (100)	156 (100)	

* χ^2 test; [†]Fisherov egzaktni test

Medijan dobi učenika je 18 godina (interkvartilnog raspona od 18 do 19 godina), u rasponu od 17 do 20 godina, a nastavnika 31,5 godina (interkvartilnog raspona od 29 do 38 godina) u rasponu od 25 do 53 godine (Tablica 2).

Tablica 2. Središnje vrijednosti (medijan) dobi učenika i nastavnika

	Medijan (interkvartilni raspon)	
	Učenici	Nastavnici
Dob ispitanika [godine]	18 (18 do 19)	31,5 (29 do 38)

S pojmom inkluzije prvi puta se susreće 53 (34 %) ispitanika, značajno više učenika, njih 49 (46,7 %). Pojam teškoće u razvoju poznat je svim ispitanicima. Osobu s teškoćama u razvoju poznaje 130 (83,3 %) ispitanika, značajno više nastavnika, kao što su oni i češće bili u kontaktu s osobom s teškoćama u razvoju. Nastavnici su značajno češće, u odnosu na učenike, imali u razredu učenika s teškoćama u razvoju, kao što i trenutno njihov razred polazi učenik s teškoćama (Tablica 3).

Tablica 3. Poznavanje pojma inkluzije i kontakt s osobama s teškoćama u razvoju

	Broj (%) ispitanika			p [*]
	Učenici	Nastavnici	Ukupno	
Prvi put se susreću s pojmom inkluzije	49 (46,7)	4 (7,8)	53 (34)	< 0,001
Poznaju osobu s teškoćama u razvoju	82 (78,1)	48 (94,1)	130 (83,3)	0,01
Bili su u kontaktu s osobom s teškoćama u razvoju	90 (85,7)	50 (98)	140 (89,7)	0,02
Njihov razred polazio je učenik s teškoćama u razvoju	29 (27,6)	28 (54,9)	57 (36,5)	0,001
Trenutno njihov razred polazi učenik s teškoćama u razvoju	9 (8,6)	16 (31,4)	25 (16)	0,001

*Fisherov egzaktni test

Najviše ispitanika, njih 67 (43 %), daje odgovore hipotetski, značajno više učenici, dok odgovore na osnovi sadašnjeg iskustva značajnije češće daju nastavnici (Tablica 4).

Tablica 4. Ispitanici prema tome na osnovi čega daju svoje odgovore

Na osnovi čega daju odgovore	Broj (%) ispitanika			p [*]
	Učenici	Nastavnici	Ukupno	
na osnovi sadašnjeg iskustva	13 (12)	20 (39)	33 (21)	0,001
na osnovi ranijeg iskustva	41 (39)	15 (29)	56 (36)	
hipotetski (na osnovi pretpostavljenog/ očekivanog iskustva)	51 (49)	16 (31)	67 (43)	
Ukupno	105 (100)	51 (100)	156 (100)	

* χ^2 test

4.2. Stavovi o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju (SINKL 2.0)

Stavove o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju čine četiri domene: moralni imperativ inkluzije, problemi s inkluzijom u nastavi, parcijalna inkluzija te stručna pomoć.

4.2.1. Moralni imperativ inkluzije

Najviše ispitanika, njih 16 (10,3 %) uopće se ne slaže s tvrdnjom da nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primjenjivati jer je moralna, a njih 7 (4,5 %) uopće se ne slaže s tvrdnjom da sva djeca, bez obzira na težinu teškoća u razvoju trebaju biti uključena u redovito školovanje. U potpunosti se slaže 92 (59,4 %) ispitanika s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u cjelini (Tablica 5).

Tablica 5. Odgovori ispitanika na tvrdnje na supskali Moralni imperativ inkluzije

	Broj (%) ispitanika					Ukupno
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem	
Inkluzivno obrazovanje moralna je dužnost društva u cjelini.	3(1,9)	1(0,6)	18(11,6)	41(26,5)	92(59,4)	155(100)
Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primjenjivati jer je moralna.	16(10,3)	15(9,6)	36(23,1)	53(34)	36(23,1)	156(100)
Inkluziju treba primjenjivati jer je humana.	2(1,3)	8(5,2)	21(13,5)	57(36,8)	67(43,2)	155(100)
Podržavam uvođenje inkluzije u naš obrazovni sustav i u našu školu.	3(1,9)	2(1,3)	20(12,9)	54(34,8)	76(49)	155(100)
Inkluzija pomaže u tome da učenici s teškoćama u razvoju ne budu stigmatizirani.	2(1,3)	5(3,2)	41(26,5)	58(37,4)	49(31,6)	155(100)
Sva djeca, bez obzira na težinu teškoća u razvoju, trebaju biti uključena u redovno školovanje.	7(4,5)	13(8,3)	38(24,4)	37(23,7)	61(39,1)	156(100)

4.2.2. Problemi s inkluzijom u nastavi

U domeni problema s inkluzijom u nastavi, s tvrdnjom da učenici s teškoćama u razvoju ometaju nastavu puno više od drugih učenika uopće se ne slaže 49 (31,6 %) ispitanika, a njih 43 (27,6 %) s tvrdnjom da su učenici s teškoćama u razvoju često agresivni prema drugoj djeci. Uglavnom i u potpunosti 74 (47,4 %) ispitanika slaže se s tvrdnjom da djeca bez teškoća često zadirkuju djecu s teškoćama u razvoju (Tablica 6).

Tablica 6. Odgovori ispitanika na tvrdnje na supskali Problemi s inkluzijom u nastavi

	Broj (%) ispitanika					Ukupno
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem	
U razredu s učenicima s teškoćama u razvoju teško je održavati disciplinu	30(19,2)	44(28,2)	49(31,4)	24(15,4)	9(5,8)	156(100)
Učenici s teškoćama u razvoju često su agresivni prema drugoj djeci.	43(27,6)	60(38,5)	38(24,4)	11(7,1)	4(2,6)	156(100)
Učenici s teškoćama u razvoju ometaju nastavu puno više od drugih učenika.	49(31,6)	57(36,8)	32(20,6)	15(9,7)	2(1,3)	155(100)
Roditelji djece bez teškoća u razvoju žale se na učenike s teškoćama u razvoju.	28(18,1)	48(31)	57(36,8)	16(10,3)	6(3,9)	155(100)
Djeca bez teškoća često zadirkuju djecu s teškoćama u razvoju.	8(5,1)	29(18,6)	45(28,8)	52(33,3)	22(14,1)	156(100)
Učenici s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi narušavaju kvalitetu nastave učenicima bez teškoća.	35(22,4)	50(32,1)	49(31,4)	12(7,7)	10(6,4)	156(100)

4.2.3. Parcijalna inkluzija

Uglavnom i u potpunosti se slaže s tvrdnjom 67 (42,9 %) ispitanika, da djeca s teškoćama u razvoju mogu dobiti punu pažnju i individualni pristup samo u specijaliziranim školama ili razrednim odjeljenjima, dok se njih 110 (70,5 %) uglavnom i u potpunosti slaže s tvrdnjom da bi posebni razredi u redovnim školama omogućili da učenici s teškoćama imaju individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim učenicima (Tablica 7).

Tablica 7. Odgovori ispitanika na tvrdnje na supskali Parcijalna inkluzija

	Broj (%) ispitanika					Ukupno
	Uopće se ne slažem	Uglavnm se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem	
Posebni razredi u redovnim školama omogućili bi da učenici s teškoćama imaju individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim učenicima	5(3,2)	6(3,8)	35(22,4)	42(26,9)	68(43,6)	156(100)
Bolje je povremeno uvoditi djecu s teškoćama u razvoju u redovne razrede, na predmete koje mogu pratiti, nego ih uključivati u cjelovit program	13(8,3)	15(9,6)	49(31,4)	53(34)	26(16,7)	156(100)
Samo u specijaliziranim školama ili razrednim odjeljenjima djeca s teškoćama u razvoju mogu dobiti punu pažnju i individualizirani pristup	20(12,8)	30(19,2)	39(25)	45(28,8)	22(14,1)	156(100)
Inkluzija bi se trebala provoditi samo onda kada dijete s teškoćama u razvoju može pratiti i razumjeti nastavu.	7(4,5)	29(18,7)	54(34,8)	44(28,4)	21(13,5)	155(100)

4.2.4. Stručna podrška

Uopće se ne slaže 9 (5,8 %) ispitanika, a nije sigurno 73 (47,1 %) s tvrdnjom da stručni timovi u njihovoj školi značajno doprinose uspješnoj realizaciji inkluzije, dok ih se 77 (49,7 %) uglavnom ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Potpuno je zadovoljno 36 (23,2 %) ispitanika podrškom u vezi s inkluzijom koju im pružaju stručni suradnici iz njihove škole (pedagog, psiholog...), a njih 19 (12,4 %) podrškom u vezi s inkluzijom koju im pružaju drugi učitelji i nastavnici iz njihove škole (Tablica 8).

Tablica 8. Odgovori ispitanika na tvrdnje na supskali Stručna podrška

	Broj (%) ispitanika					Ukupno
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem	
Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju stručni suradnici iz moje škole (pedagog, psiholog...)	8(5,2)	11(7,1)	59(38,1)	41(26,5)	36(23,2)	155(100)
Stručni timovi u mojoj školi značajno doprinose uspješnoj realizaciji inkluzije	9(5,8)	13(8,4)	73(47,1)	45(29)	15(9,7)	155(100)
Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju drugi učitelji i nastavnici iz moje škole	8(5,2)	9(5,9)	70(45,8)	47(30,7)	19(12,4)	153(100)

4.3. Stavovi o inkluziji u odnosu na obilježja ispitanika

Najniža je procjena kod problema s inkluzijom u nastavi, medijana 2,50 (interkvartilnog raspona od 2,17 do 2,95), dok je najveća procjena, kod moralnog imperativa inkluzije, medijana 4,17 (interkvartilnog raspona 3,54 do 4,50) (Tablica 9).

Tablica 9. Središnje procjene domena stavova o inkluziji

	Medijan (interkvartilni raspon)	Minimum - maksimum
Moralni impertiv inkluzije	4,17 (3,54 - 4,50)	1 – 5
Problemi s inkluzijom u nastavi	2,50 (2,17 - 2,95)	1 – 4
Parcijalna inkluzija	3,50 (3,00 - 3,93)	2 – 5
Stručna podrška	3,33 (3,00 - 4,00)	1 – 5

Između učenika i nastavnika nema značajne razlike u shvaćanju inkluzije kao moralnog imperativa, procjeni problema s inkluzijom u nastavi i stručne podrške, dok se nastavnici manje nego učenici slažu s parcijalnom inkluzijom, medijana 3,3 (interkvartilnog raspona od 2,8 do 3,8) (Tablica 10).

Tablica 10. Središnje procjene domena stavova o inkluziji u odnosu na učenike i nastavnike

	Medijan (interkvartilni raspon)			p*
	Učenici	Nastavnici	Ukupno	
Moralni impertiv inkluzije	4,2 (3,8 - 4,5)	4,2 (3,5 - 4,3)	4,2 (3,5 - 4,5)	0,31
Problemi s inkluzijom u nastavi	2,5 (2,2 - 2,8)	2,5 (2,2 - 3)	2,5 (2,2 - 3,0)	0,84
Parcijalna inkluzija	3,5 (3,3 - 4)	3,3 (2,8 - 3,8)	3,5 (3,0 - 3,9)	0,03
Stručna podrška	3,3 (3 - 3,8)	3,7 (3 - 4,3)	3,3 (3,0 - 4,0)	0,09

*MannWhitney U test

Kod učenika medicinske škole značajno je veće slaganje s tvrdnjama vezanim uz moralni imperativ inkluzije, dok je značajno manje slaganje s problemima s inkluzijom u nastavi, u odnosu na učenike gimnazije (Tablica 11).

Tablica 11. Središnje procjene domena stavova o inkluziji u odnosu na učenike iz gimnazije i medicinske škole

	Medijan (interkvartilni raspon)			p*
	Gimnazijalci	Učenici medicinske škole	Ukupno	
Moralni impertiv inkluzije	4,0 (3,5 - 4,3)	4,2 (4 - 4,8)	4,2 (3,8 - 4,5)	0,005
Problemi s inkluzijom u nastavi	2,7 (2,3 - 3,2)	2,3 (1,8 - 2,8)	2,5 (2,2 - 2,8)	0,001
Parcijalna inkluzija	3,8 (3,3 - 4)	3,5 (3 - 4)	3,5 (3,3 - 4)	0,10
Stručna podrška	3,3 (3 - 4)	3,3 (2,8 - 3,7)	3,3 (3 - 3,8)	0,42

*MannWhitney U test

5. RASPRAVA

Provedeno istraživanje na učenicima i nastavnicima u Srednjoj školi Čakovec o stavovima o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole pokazalo je da se s pojmom inkluzije prvi put susreće 34% ispitanika. Skoro polovica učenika, nikad prije nije čula za pojam inkluzije dok su svi ispitanici upoznati s pojmom teškoće u razvoju. U prijašnjim istraživanjima već je spomenuto da su strah i neznanje jedne od komponenata koje utječu na stavove društva o inkluziji, a isto tako da je edukacija djece potrebna od najranije dobi. Većina ispitanika poznaje osobu s teškoćama u razvoju, a u neposrednom kontaktu s tim učenicima najviše je nastavnika koji su imali ili trenutno imaju učenike s teškoćama u svome razredu.

U ispitivanju domena stavova o inkluziji, više od polovice ispitanika u potpunosti se slaže da je inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u cjelini. Nema značajne razlike u shvaćanju inkluzije kao moralnom imperativu između učenika i nastavnika, ali kod učenika medicinskog usmjerenja značajno je veće slaganje s tvrdnjama vezanim uz moralni imperativ inkluzije naspram učenika gimnazijskog obrazovnog smjera. Ovakav rezultat moguće je pripisati obrazovanju jer su učenici medicinskog smjera svakodnevno u neposrednom kontaktu s djecom s poteškoćama te poremećajima u rastu i razvoju i osobama s invaliditetom.

U domeni problema s inkluzijom u nastavi, s tvrdnjom da učenici s teškoćama u razvoju ometaju nastavu puno više od drugih učenika uopće se ne slaže 31,6 % ispitanika. Učenici medicinskog usmjerenja u većem postotku zagovaraju taj stav naspram učenika gimnazije, što također možemo propisati utjecaju obrazovanja, profesije te učestalijem kontaktu s djecom s teškoćama. Nadalje, skoro polovica ispitanika uglavnom i u potpunosti slaže se s tvrdnjom da djeca bez teškoća često zadirkuju djecu s teškoćama u razvoju. U sličnom istraživanju „Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama“ (Špelić i sur., 2009), dobiveno je da je kod učenika koji ne prihvaćaju, odnosno odbijaju druženje s učenicima s teškoćama, prisutna značajno niža razina empatijske brige u odnosu na druge učenike. Stoga je naglašena važnost obrazovanja i pripreme učenika tipičnog razvoja u integracijskim razredima u vidu poticanja razvoja njihove empatije (18).

Usprkos pozitivnim stavovima o moralnoj domeni inkluzije, većina ispitanika uglavnom i u potpunosti slaže se s tvrdnjom da bi posebni razredi u redovnim školama omogućili da učenici

s teškoćama u razvoju imaju individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim učenicima. Također 42,9 % ispitanika uglavnom i u potpunosti se slaže s tvrdnjom da djeca s teškoćama u razvoju mogu dobiti punu pažnju i individualizirani pristup jedino u specijaliziranim školama ili razrednim odjeljenjima. Nastavnici se značajno manje slažu s tvrdnjama vezanim uz parcijalnu inkluziju naspram učenika, a rezultat toga može biti više iskustva i neposrednog rada s učenicima s teškoćama u razvoju. U istraživanju o institucionalizaciji djece, korišten je „Upitnik o kvaliteti podrške djeci s teškoćama na smještaju u ustanovama -SDQ“ (Cvitković, D., Lisak, N., Novak, T., Stošić, J., Wagner Jakab, A., 2014) te je utvrđeno da je nemogućnost zadovoljavanja djetetovih obrazovnih potreba u lokalnoj zajednici čest razlog institucionalizacije djece s teškoćama u razvoju te da je iz tog razloga institucionalizirano čak 25,7% djece (23). Tijekom 2012. godine Ured pravobraniteljice za djecu primio je 161 prijavu pojedinačnih povreda prava djece na odgoj i obrazovanje. Najveći broj prijava odnosi se na prava djece u osnovnoškolskom (81) i u srednjoškolskom obrazovanju (44). Od ukupnog broja prijava, 38,5% odnosilo se na povrede prava djece s teškoćama u razvoju (62) (24).

Gotovo polovica ispitanika slaže se s tvrdnjom da stručni timovi značajno doprinose uspješnoj realizaciji inkluzije u školi. Također, učenici i nastavnici nisu sigurni u zadovoljavajuću stručnu podršku u vezi s inkluzijom koju im pružaju stručni suradnici kao ni podrškom drugih kolega nastavnika. Rezultati sličnog istraživanja „Stavovi učitelja osnovnih škola o inkluziji učenika s poteškoćama u razvoju“ (Livaković J., Pavlin-Bernardic N., Subotić S., 2016), u kojem je korišten „Upitnik o stavovima o inkluziji SINKL-2.0“, prikazuju da su se rezultati učitelja predmetne i razredne nastave statistički značajno razlikovali samo na supskali stručne podrške, pri čemu učitelji predmetne nastave procjenjuju višom kvalitetu stručne podrške koju dobivaju. Učitelji koji u razredu nemaju asistenta koji pomaže djetetu s poteškoćama višim procjenjuju probleme u nastavi (25). Jedno je novije istraživanje pokazalo da u brojnim školama učiteljima nije dostupna odgovarajuća pomoć stručnih suradnika, da se u tom poslu osjećaju usamljeno i da trebaju snažniju podršku u poučavanju djece s teškoćama u razvoju (Bouillet, 2013) (23). Kvalitativna analiza odgovora o aspektima rada s učenicima s poteškoćama kojima su učitelji zadovoljni pokazala je da su najčešće kategorije izvora zadovoljstva napredak učenika, osvješćivanje druge djece u razredu o različitostima, suradnja s roditeljima i sa stručnom službom (25).

Dominantne kategorije u koje se mogu svrstati prijedlozi učitelja za poboljšanje kvalitete inkluzije odnose se na češće edukacije u ovom području, obavezne stručne suradnike u

školama, bolju uključenost cijelog sustava u pružanje podrške i pomoći nastavnicima u radu s učenicima s poteškoćama, obavezne asistente u nastavi te bolju materijalnu opremljenost škole (25). Kao neophodne uvjete za inkluzivnu nastavu, najčešće su nastavnici rangirali na sljedeći način: dodatna edukacija nastavnika, manji broj učenika u odjelima, suradnja nastavnika i stručnih suradnika, opremljenost škole didaktičkim materijalom za inkluzivnu nastavu, suradnja nastavnika i roditelja (26). Pravobraniteljica za djecu kontinuirano ukazuje na propuste u osiguravanju primjerenog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Pri tome se kao najčešće prepreke ostvarivanju tog prava djece s teškoćama u razvoju ističu nedostatne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama, nedostatna stručna podrška odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima, ograničeni resursi jedinica lokalne samouprave te negativni stavovi djelatnika prema djeci s teškoćama (Ured pravobranitelja za djecu, 2014) (23).

Iz svega navedenog proizlazi da su stavovi o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole uglavnom pozitivni, no da je neminovna potreba za edukacijom učenika i nastavnika, podrškom stručnih suradnika te angažmanom i pomoći društvene zajednice u cjelini. Inkluzija sama po sebi ima višestruku korist za cjelokupnu zajednicu, a ne samo za djecu s teškoćama u razvoju.

6. ZAKLJUČCI

Temeljem provedenog istraživanja i dobivenih rezultata mogu se navesti sljedeći zaključci:

- Svi ispitanici upoznati su s pojmom teškoće u razvoju.
- Učenici se uglavnom prvi put susreću s pojmom inkluzije.
- Većina ispitanika poznaje i bila je u kontaktu s osobom s teškoćama u razvoju.
- Učenici i nastavnici slažu se u zagovaranju tvrdnji da je inkluzija humana i moralna dužnost društva u cjelini.
- Učenici medicinskog smjera imaju pozitivniji stav o moralnom imperativu inkluzije.
- Učenici i nastavnici stava su da inkluzija djece s teškoćama u razvoju ne utječe na kvalitetu nastave i ne izaziva probleme u nastavi.
- Učenici medicinskog smjera značajno se manje slažu s tvrdnjama da inkluzija djece s teškoćama u razvoju uzrokuje probleme u nastavi i narušava kvalitetu nastave.
- Učenici i nastavnici većinom smatraju da djeca bez teškoća zadirkuju djecu s teškoćama u razvoju.
- Učenici i nastavnici većinom zagovaraju stav da bi posebni razredi u redovnim školama omogućili da učenici s teškoćama imaju individualizirani pristup specijaliziranih nastavnika.
- Nastavnici se znatno manje od učenika slažu s tvrdnjama o parcijalnoj inkluziji.
- Učenici i nastavnici uglavnom nisu sigurni u zadovoljavajuću stručnu podršku stručne službe i drugih kolega nastavnika.

Učenici i nastavnici Srednje škole Čakovec uglavnom imaju pozitivne stavove o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole. Međutim, prema njihovoj procjeni redovne škole još uvijek nisu spremne pružiti učenicima s teškoćama najbolje uvjete te trenutno smatraju da im bolju podršku pružaju jedino posebni razredi i specijalizirane škole. Brojna istraživanja potvrđuju da je za dobru implementaciju inkluzije važno djecu educirati, pripremati i usmjeravati već od najranije dobi. Pravodobna stručna podrška, mogućnosti edukacije i napredovanja te uspjeh djeteta svakako su neprocjenjiva pomoć i motivacija nastavniku. Potreba je, s obzirom da je sve više djece s teškoćama u razvoju, da se u budućim istraživanjima obuhvati veći broj ispitanika i uključi više škola da bi se u konačnici kvaliteta inkluzije u srednje škole dovela na višu razinu. Mi se, kao društvo, trebamo osjećati odgovorno jer smo obećali da dugujemo svoj djeci najbolje što im možemo pružiti.

7. SAŽETAK

Cilj istraživanja: Ispitati stavove učenika i nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole, utvrditi razlike u stavovima učenika i nastavnika te razlike u stavovima s obzirom na obrazovni smjer učenika – medicinski i gimnazijski.

Ispitanici i metode: Provedena je presječna studija koja je obuhvatila 156 učenika i nastavnika Srednje škole Čakovec. Instrument istraživanja bio je anketni upitnik koji se sastojao od 2 dijela s ukupno 30 pitanja. Prvi dio anketnog upitnika samostalno je kreiran. Drugi dio anketnog upitnika čini „Upitnik stavova o inkluziji SINKL 2.0“ (Subotić i Anđić, 2016), a sastoji se od ukupno 19 tvrdnji.

Rezultati: Rezultati pokazuju da učenici i nastavnici uglavnom imaju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u srednje škole. Nema značajnije razlike u shvaćanju inkluzije kao moralnog imperativa, percepciji problema i stručnoj podršci. Nastavnici se u manjoj mjeri od učenika slažu s parcijalnom inkluzijom. Učenici medicinskog smjera imaju pozitivniji stav o inkluziji kao moralnom imperativu naspram učenika gimnazije. Također, učenici medicinskog smjera imaju negativniji stav o problemima s inkluzijom u nastavi naspram učenika gimnazijskog smjera.

Zaključak: Iz dobivenih rezultata može se donijeti zaključak da su stavovi učenika i nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole uglavnom pozitivni, ali također, ispitanici smatraju da redovne škole još uvijek ne zadovoljavaju potrebe djece s teškoćama. Čini se da su obrazovanje, neposredni kontakt s djecom s teškoćama te kvalitetna stručna podrška važan faktor u formiranju stavova učenika i nastavnika.

Ključne riječi: inkluzija, nastavnici, stavovi, teškoće u razvoju, učenici

8. SUMMARY

Inclusion of Students with Developmental Disabilities into Secondary Schools – Students’ and Teachers’ Attitudes

Aim of research: To examine the attitudes of students and teachers on the inclusion of students with developmental disabilities into secondary schools, to identify the differences in attitudes between students and teachers, and to identify the differences in attitudes between medical-school and grammar-school students.

Respondents and methods: A cross-sectional study has been conducted on 156 students and teachers at Čakovec High School. The research instrument was a questionnaire consisting of two parts comprising 30 questions in total. The first part of the questionnaire was self-created. The second part comprises “Attitudes on Inclusion Questionnaire – SINKL 2.0” (Subotić and Anđić, 2016), and it consists of 19 questions in total.

Results: The results show that students and teachers mostly have positive attitudes on the inclusion of students with developmental disabilities into secondary schools. There is no significant difference in comprehending inclusion as a moral imperative, in problem perception, and in professional support. Teachers agree with partial inclusion in a lesser degree than students. Medical students have a more positive attitude on inclusion as a moral imperative in comparison to grammar-school students. Also, medical students have a more negative attitude on problems with inclusion in schools in comparison to grammar-school students.

Conclusion: On the basis of obtained results, it can be concluded that students’ and teachers’ attitudes on the inclusion of students with developmental disabilities into secondary schools are mostly positive. However, the respondents also think that regular schools still are not meeting the needs of children with developmental disabilities. It also seems that education, a direct contact with children with disabilities, and quality professional support are an important factor in forming attitudes among students and teachers.

Keywords: inclusion, teachers, attitudes, developmental disabilities, students

9. LITERATURA

1. Kudek Mirošević J, Granić M. Uloga edukacijskog rehabilitatora-stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. 1. izd. Zagreb: Alfa d.d.; 2014.
2. Kobetić D. Učenici s teškoćama u srednjim školama. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – „IDEM“; 2011.
3. Velki T, Romstein K. Učimo zajedno. Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2015.
4. Zuckerman Z. Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama. Velika Gorica: Benedikta; 2016.
5. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi, Hrvatska. Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), za hrvatsko izdanje; 2007. Dostupno na adresi: <https://www.oecd.org/edu/school/38614202.pdf>. Datum pristupa: 14.10.2017.
6. Karamatić Brčić M. Pretpostavke inkluzije u školi. Život i škola, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 67- 78
7. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Stav. Dostupno na adresi: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57912>. Datum pristupa: 24.11.2017.
8. Društvo ujedinjenih građanskih akcija “DUGA”. Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. 1. izd. Sarajevo: ArkaPRESS; 2006.
9. Daniels RE, Stafford K. Kurikulum za inkluziju razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama, 4. Izd. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji; 2003.
10. Hrčak, portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske. Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Dostupno na adresi: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285
Datum pristupa: 24.11.2017.
11. Ivančić S, Stančić Z, Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2013, Vol 49, br. 2, str. 139-157
12. Ljubić M, Kiš-Glavaš L, Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2003, Vol 39, br. 2, str. 129- 136

13. Đipa D, Fazlić S, Znanje, stavovi i iskustva sa djecom sa smetnjama u razvoju.
Rezultati kvantitativnog istraživanja. Dostupno na adresi:
https://www.unicef.org/bih/ba/Istrazivanje_znanja_stavova_i_ponasanja_Ability.pdf
Datum pristupa: 24.11.2017.
14. Vican D, Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. Život i škola, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 17-37
15. Sardelić M, Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom školskom obrazovanju. Dostupno na adresi:
<https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A145/datastream/PDF/view>
Datum pristupa: 25.11.2017.
16. ResearchGate. Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. Škola po mjeri, Međunarodni znanstveni skup: 175-195 Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/257366549_SOCIJALIZACIJA_UCENIKA_S_POSEBNIM_POTREBAMA_U_RAZREDNIM_SREDINAMA
Datum pristupa: 25.11.2017.
17. Karić T, Mihić V, Korda M, Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju. Primjerena psihologija 2014, Vol 7(4) str. 531-548
18. Špelić A, Zuliani Đ, Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2011, Vol 47, br.2, str. 96-108
19. Schmidt M, Vrhovnik K, Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2015, Vol 51, br. 2, str. 16-30
20. Marušić M. i sur. Uvod u znanstveni rad u medicini. 4. izd. Udžbenik. Zagreb: Medicinska naklada; 2008.
21. Persona. Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0 (NVO „Persona“ radni dokument br. 01-2016). Banjaluka, BiH: NVO „Persona“.
Dostupno na adresi: <http://personapsiho.com/wpcontent/uploads/2015/03/SINKL2.pdf>
Datum pristupa: 5.2.2017.
22. Ivanković D. i sur. Osnove statističke analize za medicinare. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 1988.
23. Bouillet D, Nevidljiva djeca - od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb: Ured UNICEFA-a za Hrvatsku; 2014.

24. Hrvatska znanstvena bibliografija. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Dostupno na adresi: <https://www.bib.irb.hr/641591>. Datum pristupa: 28.11.2017.
25. Knjiga sažetaka – Institut za društvena istraživanja. Stavovi učitelja osnovnih škola o inkluziji učenika s poteškoćama u razvoju. Dostupno na adresi: <http://www.icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2012-ZBORNIK-RADOVA-PROJEKAT.pdf>
Datum pristupa: 29.11.2017.
26. Borić S, Tomić R, Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. Metodčki obzori 16, vol. 7(2012)3

10. ŽIVOTOPIS

Osnovni podatci

Josipa Bermanec

Rođena: 14. listopada 1987. u Čakovcu, Republika Hrvatska

Kućna adresa: I. G. Kovačića 1b, 40 000 Čakovec, Hrvatska

Tel.: 099/7238504

E-mail: josipabermanec7@gmail.com

Obrazovanje i akademski stupnjevi:

Godine 2017. apsolventica na dislociranom Sveučilišnom diplomskom studiju Sestrinstvo u Čakovcu

Godine 2015. upis na dislocirani Sveučilišni diplomski studij Sestrinstva u Čakovcu

Godine 2015. završeno pedagoško-psihološko obrazovanje na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Godine 2009. diplomirala na Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci na stručnom dodiplomskom studiju

Godine 2006. završena Medicinska škola Varaždin

Profesionalna karijera:

Godine 2014. Srednja škola Čakovec

Godine 2012. Ordinacija obiteljske medicine

Godine 2011. Dom za starije i nemoćne osobe

Godine 2010. Opća bolnica Varaždin

Članstva:

Hrvatska komora medicinskih sestara

Hrvatska udruga medicinskih sestara

Hrvatsko društvo nastavnika zdravstvene njege

11. PRILOG

11.1. Anketni upitnik

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Medicinski fakultet Osijek
Dislocirani diplomski studij Sestrinstva u Čakovcu

ANKETNI UPITNIK

Poštovani, ovaj je upitnik anoniman i služi samo u svrhu izrade diplomskog rada.
Vaši odgovori su od iznimne važnosti pa Vas molimo da iskreno odgovorite.

Spol: M Ž

Dob: _____

Obrazovanje:

- a. srednja škola
- b. viša škola
- c. fakultet

Zanimanje:

- a. učenik/ca gimnazije
- b. učenik/ca medicinskog smjera
- c. nastavnik/ca općih predmeta
- d. nastavnik/ca stručnih predmeta

Prvi put se susrećem s pojmom inkluzija:	DA	NE
Prvi put se susrećem s pojmom teškoća u razvoju:	DA	NE
Poznajem osobu s teškoćama u razvoju:	DA	NE
Bio/la sam u kontaktu s osobom s teškoćama u razvoju:	DA	NE
Moj razred polazio je učenik/ca s teškoćama u razvoju:	DA	NE
Trenutno moj razred polazi učenik/ca s teškoćama u razvoju:	DA	NE

Na ovaj upitnik trebate odgovarati na osnovi svojeg osobnog iskustva, ali ako trenutno niste u kontaktu s učenicima s teškoćama u razvoju, onda odgovarajte na osnovi svojeg ranijeg iskustva. Ako nikada ranije niste osobno bili u kontaktu s učenicima s teškoćama u razvoju, odgovarajte hipotetski, tj. onako kako mislite da bi najvjerojatnije bilo kada biste s njima bili u razredu. Molimo Vas samo da ovdje zaokruživanjem označite odgovarate li:

- 1) na osnovi sadašnjeg iskustva,**
- 2) na osnovi ranijeg iskustva,**
- 3) hipotetski, na osnovi pretpostavljenog/očekivanog iskustva.**

Ovaj upitnik sadrži tvrdnje koje se odnose na stavove i iskustva o inkluziji. Tvrdnje se ne odnose na znanja ili sposobnosti, tj. nema točnih i netočnih odgovora. Vaš zadatak je da navedete u kolikoj mjeri se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. Stupanj slaganja izražavate zaokruživanjem odgovarajućeg broja pored svake od tvrdnji.

Značenje brojeva je:

- 1) uopće se ne slažem;**
- 2) uglavnom se ne slažem;**
- 3) nisam siguran/na;**
- 4) uglavnom se slažem;**
- 5) potpuno se slažem.**

TVRDNJE	1	2	3	4	5
1. Inkluzivno obrazovanje moralna je dužnost društva u cjelini.	1	2	3	4	5
2. U razredu s učenicima s teškoćama u razvoju teško je održavati disciplinu.	1	2	3	4	5
3. Posebni razredi u redovnim školama omogućili bi da učenici s teškoćama imaju individualizirani pristup nastavnika specijaliziranih za rad s takvim učenicima.	1	2	3	4	5
4. Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju stručni suradnici iz moje škole (pedagog, psiholog...).	1	2	3	4	5
5. Nije ni važno koliko je inkluzija efikasna, treba je primjenjivati jer je moralna.	1	2	3	4	5
6. Učenici s teškoćama u razvoju često su agresivni prema drugoj djeci.	1	2	3	4	5

7. Bolje je povremeno uvoditi djecu s teškoćama u razvoju u redovne razrede, na predmete koje mogu pratiti, nego ih uključivati u cjelovit program.	1	2	3	4	5
8. Stručni timovi u mojoj školi značajno doprinose uspješnoj realizaciji inkluzije.	1	2	3	4	5
9. Inkluziju treba primjenjivati jer je humana.	1	2	3	4	5
10. Učenici s teškoćama u razvoju ometaju nastavu puno više od drugih učenika.	1	2	3	4	5
11. Samo u specijaliziranim školama ili razrednim odjeljenjima djeca s teškoćama u razvoju mogu dobiti punu pažnju i individualizirani pristup.	1	2	3	4	5
12. Zadovoljan/na sam podrškom u vezi s inkluzijom koju mi pružaju drugi učitelji i nastavnici iz moje škole.	1	2	3	4	5
13. Podržavam uvođenje inkluzije u naš obrazovni sustav i u našu školu.	1	2	3	4	5
14. Roditelji djece bez teškoća u razvoju žale se na učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
15. Inkluzija bi se trebala provoditi samo onda kada dijete s teškoćama u razvoju može pratiti i razumjeti nastavu.	1	2	3	4	5
16. Inkluzija pomaže u tome da učenici s teškoćama u razvoju ne budu stigmatizirani.	1	2	3	4	5
17. Djeca bez teškoća često zadirkuju djecu s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
18. Sva djeca, bez obzira na težinu teškoća u razvoju, trebaju biti uključena u redovno školovanje.	1	2	3	4	5
19. Učenici s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi narušavaju kvalitetu nastave učenicima bez teškoća.	1	2	3	4	5

Izvor: Subotić, S., & Anđić, B. (2016). Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0 (NVO „Persona“ radni dokument br. 01-2016). Banjaluka, BiH: NVO „Persona“